

Kaminski, Gerhard

Einige Reflexionen über Forscher-Reflexionen über Lehrer-Reflexionen

Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 3, S. 321-331



Quellenangabe/ Reference:

Kaminski, Gerhard: Einige Reflexionen über Forscher-Reflexionen über Lehrer-Reflexionen - In: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 3, S. 321-331 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-54576 - DOI: 10.25656/01:5457

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-54576>

<https://doi.org/10.25656/01:5457>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichts- Wissenschaft

Lernen in Schule,
Beruf und Freizeit

Heft 3 – 1987

Mitteilung an unsere Leser und Autoren 258

Thema: Denkprozesse von Lehrern

Verantwortlicher Herausgeber für den Thementeil:
Prof. Dr. Manfred Hofer

Manfred Hofer: Einführung 259

Hartmut-A. Oldenburger: Lehrerkognitionen über Schülereigenschaften – Theoretische und methodologische Perspektiven 261

Bernhard Kraak: Was Lehrerinnen und Lehrer denken und tun, erklärt mit der Handlungs-Entscheidungs-Theorie 274

Manfred Hofer, Bernd Köpke: Die Kategorisierung von Schülern durch Lehrer: eine Methodenstudie 285

David C. Berliner: Der Experte im Lehrerberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse 295

Hanns-Dietrich Dann, Kurt-Christian Tennstädt, Winfried Humpert, Frank Krause: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/-innen bei Unterrichtskonflikten 306

Gerhard Kaminski: Einige Reflexionen über Forscher-Reflexionen über Lehrer-Reflexionen. Eine Buchbesprechung 321

Allgemeiner Teil

Karl H. Reich: Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder: Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz 332

Buchbesprechungen 344

Die Themen der nächsten Hefte:

4/1987 Schreiben als Forschungsgegenstand (hrsg. von G. Eigler)

1/1988 Interkulturelles Lernen (hrsg. von H.-J. Krumm)

2/1988 Lernorte und Lernprozesse in der beruflichen Bildung (hrsg. von F. Achtenhagen)

3/1988 Medien und Anschauung (hrsg. von P. Strittmatter)

Gerhard Kaminski

Einige Reflexionen über Forscher-Reflexionen über Lehrer-Reflexionen

Eine Buchbesprechung zu:

M. Hofer (Hrsg.): Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist.
Göttingen 1986.

D. Wahl, J. Schlee, J. Krauth & J. Mureck: Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung subjektiver psychologischer Theorien.
Oldenburg 1983.

„Wie das Denken und Handeln von Lehrern organisiert ist“, versuchen bekanntlich seit Jahren nicht wenige psychologische Forschergruppen herauszufinden (vgl. beispielsweise *Terhart* 1981, 1984; *Groeben* 1986 und die dort, S. 55–69, folgenden Beiträge). Über das dazu Publizierte auf einigen wenigen Seiten reflektieren zu sollen, nötigt zu drastischer Komplexitätsreduktion. Im Prinzip hätten außer den zwei ausgewählten Monographien auch noch andere einbezogen werden können (z.B. *Dann* u.a. 1982, *Krampen* 1986, *Thommen* 1985, *Wagner* u.a. 1984).

Hofer referiert „Forschung über Kognitionen von Lehrern“ (S. 1) in einem breiten Horizont, was sich schon in dem anspruchsvollen Titel („Sozialpsychologie ...“) andeutet. Er berichtet über eigene Forschung; über einschlägige Untersuchungen aus einer Periode von 10 Jahren. Im ersten Kapitel (der insgesamt 13) führt er als „theoretische Klammer für das Buch ... ein psychologisches Handlungsmodell“ ein (S. 20). Jedes der 10 folgenden Kapitel ist einem spezifischen Aspekt des Lehrerhandelns gewidmet (z.B. Zielvorstellungen, implizite Theorien, interpersonelle Wahrnehmung, Zuschreibung von Ursachen, usw.). Das vorletzte Kapitel behandelt „die Rolle des Lehrers in Schule und Gesellschaft“ (S. 354), das letzte befaßt sich mit der Frage, wie Forschung zum Lehrerhandeln für eine „Technologie der Erzieherbildung“ nutzbar gemacht werden könnte (S. 378).

Wahl, Schlee, Krauth und Mureck publizieren mit ihrem Buch, wie der Untertitel sagt, den „Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens“, das als der Schlußstein in einer mehrjährigen Sequenz von Teilprojekten über „subjektive psychologische Theorien“ von Lehrern gesehen werden kann. Nicht selten erscheint der Bericht – mindestens auch – in die Richtung der Gutachter der geldgebenden Institution (DFG) gesprochen, wodurch er deren regulative Einflüsse erkennbar macht. Auch hier wird in einem der (wiederum 13) Kapitel eine „handlungstheoretische Orientierung“ des Gesamtvorhabens dargestellt. Im empirischen Hauptteil wird das (mehrstufige) methodische Vorgehen geschildert und über den Versuch einer Validierung subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern mittels Prognosen Auskunft gegeben. Auch hier ist ein Kapitel den Konsequenzen gewidmet, die aus Forschung dieser Art für die Lehrerbildung gezogen werden können.

1. Wahl und Begründung einer Analyseperspektive

Worauf könnte und sollte sich eine kurze kritische Analyse und Kommentierung konzentrieren? Angesichts der gebotenen Beschränkung liegt es nahe, jeweils bei dem Eigensten an den Publikationen anzusetzen: bei den konzeptuellen Grundla-

gen und bei den fundamentalen Vorentscheidungen der Methodiken. Aus welchem Blickwinkel sollen diese Ansätze hier betrachtet werden? Für mich bietet sich dazu die „ökologische Perspektive“ an (vgl. *Kaminski & Immelmann* 1987). Unter dieser oder ähnlichen Bezeichnungen wird in Teilbereichen der Psychologie seit einigen Jahrzehnten auch mit dem Anspruch gearbeitet, das „natürliche“ Verhalten der Menschen in ihren „natürlichen“ Lebensumgebungen zu beschreiben und unter funktionalen Gesichtspunkten zu analysieren. Diese Bestrebungen werden als Komplement, teilweise auch als Korrektiv zu der weit überwiegend praktizierten experimentellen Laborforschung verstanden (*Barker & Associates* 1978, *Graumann* 1978, *Kaminski* 1986, *Willems & Raush* 1969).

Unter ökologischer Perspektive wird sehr bald deutlich werden, daß es bei der Kommentierung jener zwei Forschungsansätze zur Analyse von Lehrerhandeln nicht um irgendwelche sehr speziellen Fragen gehen wird, sondern um sehr grundsätzliche Probleme, die uns heute in der Psychologie und ihrem Umfeld in vielerlei Gestalt begegnen. Wenn man sich zunehmend mehr um die Analyse komplexer Geschehen bemüht: welcher Forschungsstrategien kann man sich dafür überhaupt vernünftigerweise bedienen? Wo sind forschungsstrategische Neuorientierungen notwendig, damit Aufwand und Ertrag in ein akzeptables Verhältnis zueinander gebracht werden können? Wie sind erforderlich werdende theoretische und methodische Komplizierungen mit den Begrenztheiten aller „Technologisierung“-Bemühungen (speziell hier in der Lehrerbildung) übereinzubringen?

2. Erste Anwendung der „ökologischen Perspektive“: Praxisverwendbarkeit und Untersuchungs-Geschehen

Wer „Lehrerhandeln“ zum Forschungsgegenstand macht – in welcher Weise auch immer –, dürfte dabei in der Regel von der Zielvorstellung und der Hoffnung be-seelt sein, daß der Ertrag seiner Bemühungen letztlich irgendwie „der Praxis“ nützen könnte und sollte. (Bei *Hofer* und bei *Wahl* et al. zeigt sich dies ausgesprochenmaßen.) „Praxis“, das hieße hier: „alltägliches“ Verhalten von Lehrer(inne)n¹ in den berufsausübungsrelevanten „natürlichen“ Umgebungsbedingungen; während der Lehrerausbildungsphase oder in späterer selbständiger Berufstätigkeit. Macht ein Forscher seinen Ansatz und seine Ergebnisse, hier per Print-Medium, bekannt, setzt er – explizit oder implizit – voraus, daß die Rezipienten – Lehrer- bzw. Erzieherausbilder, Studierende, Lehrer bzw. Erzieher – mittels der Texte dazu befähigt werden, entsprechende „Verbesserungsbedürftigkeiten“ innerhalb des Alltagsgeschehens aufzufinden, damit sie sie dann, günstigstenfalls, nach Maßgabe der rezipierten neuen Erkenntnis bearbeiten können (vgl. *Kaminski* 1979). Um diese Art von Informations-Verwendung zu erleichtern und gegen Fehl-Verwendungen abzusichern (*Kaminski* 1970, S. 46f.), wird das methodische Vorgehen

¹ Im folgenden werden mit den maskulinen Formen (Lehrer, Forscher, Student) jeweils beide Geschlechter repräsentiert.

in Untersuchungsberichten bekanntlich möglichst vollständig und präzise, in konsensueller Alltagssprachlicher Kodierung, beschrieben, damit sich der potentielle Wissens-Anwender das Realgeschehen, aus dem Erkenntnisse gleichsam extrahiert wurden, anhand des Textes möglichst vollständig und genau rekonstruieren kann. Daraufhin kann er sich dann fragen, was in der eigenen Alltagswirklichkeit der aus dem Text rekonstruierten Untersuchungs-Realität (und damit den in ihr gewonnenen Ergebnissen) entsprechen könnte. In dem Maße, in dem bei diesem Modus der Wissensübernahme „Nicht-Homologie“ (Nicht-„Äquivalenz“; Kaminski 1970, S. 52 ff.) in Kauf genommen würde, hätte man es mit einer – mindestens partiell – „ungedeckten“ Erkenntnis-Verallgemeinerung zu tun, also u.U. mit dem Risiko möglicher negativer Folgen. Derartige Überlegungen sind Wissenschaftlern und vielen Wissenschafts-Konsumenten aus dem Umkreis von Begriffen wie „externe Validität“, „ökologische Repräsentativität bzw. Validität“ wohl vertraut (vgl. Winkel 1977, Kaminski & Bellows 1982, Brinberg & McGrath 1985). Nichtsdestoweniger ergeben sich aus ihnen interessante und spezifische Gesichtspunkte für die Einschätzung jener zwei zu besprechenden Ansätze. Wer als Forscher mittels eigener Untersuchungen zur Verbesserung von „Praxis“ beizutragen beabsichtigt, müßte danach von vornherein besorgt sein, das Untersuchungsgeschehen so zu gestalten, daß es dem „angezielten“ Praxisgeschehen möglichst weitgehend ähnlich ist. Wie sieht nun „Untersuchungs-Wirklichkeit“ in den zwei zur Diskussion stehenden Ansätzen – an herausgegriffenen Beispielen knapp und grobstrig beschrieben – aus?

In einem von Hofer und seinen Mitarbeitern realisierten Untersuchungs-Geschehen spielte sich – bezogen auf einen Einzelfall – folgendes ab: Ein Student (Lehramtskandidat) sitzt vor einer Projektionswand und bekommt gesagt, er solle sich jetzt in die Rolle eines Lehrers hineinversetzen und sich vorstellen, er unterrichte und es käme ein neuer Schüler in seine Klasse. Diesen solle er sich genau ansehen und anschließend dem Direktor über ihn berichten (S. 124). Eigenschaften, die zur Charakterisierung dieses Schülers verwendet werden könnten, würden sogleich in einer Sequenz von 8 kurzen Wortlisten (je 4 Items) projiziert werden (jede Liste 10 Sekunden lang). Während dieses nun geschieht und der Student die Wörter liest, wird apparativ registriert, wie lange sein Blick jeweils welcher Eigenschaftsbezeichnung zugewendet ist. Danach hat der Student die behaltenen Eigenschaftsbezeichnungen zu reproduzieren und noch anzugeben, welche von diesen er als Lehrer zur Charakterisierung eines Schülers verwenden würde. 16 der 32 Eigenschaftsbezeichnungen waren für eine *Lehrerperspektive* typische („fleißig“, „begabt“ usw.), 16 eher für eine *Mitschüler-Perspektive* typische („kameradschaftlich“, „heiter“ usw.). (Eine Vergleichsgruppe von Lehramtskandidaten hatte sich statt dessen in die Rolle eines Mitschülers hineinzusetzen, der den zu „imaginierenden“ neuen Schüler später einem gerade abwesenden Klassenkameraden beschreiben sollte.)

Hier soll es um „perspektivische Wahrnehmung in der schulischen Interaktion“ gehen (S. 109). Wer in einer bestimmten Rolle zielorientiert tätig ist, sollte bevorzugt auf rollenrelevante Eigenschaften an Interaktionspartnern achten, mehr als auf irgendwelche andere. Ist das tatsächlich der Fall? – Ganz unabhängig davon, welche Ergebnisse sich gezeigt haben, ist hier die Frage zu stellen: In welchen Hinsichten, in welchem Maße ist dieses Untersuchungs-Geschehen einem Geschehen „in der Praxis“ ähnlich, „homolog“, bei dem sich etwas wie „Wahrnehmen“ im Rahmen sozialer Interaktionen ereignet?

Bei Wahl et al. geschah in einer Variante der Untersuchung folgendes: Ein Proband (ein in einem Prognosevalidierungs-Versuch eingesetzter, darauf spezifisch vorbereiteter PH-Student) bekommt zu-

nächst bestimmte Selbst-Aussagen eines ihm unbekannten Lehrers vorgelegt. Diese beziehen sich auf dessen Erleben in bestimmten Episoden bestimmter Unterrichtsstunden, die etwa ein Jahr zuvor aufgezeichnet worden waren. Einzelne besondere Ausschnitte daraus (z. B. Unterrichtsstörungen) waren dem Lehrer damals gleich anschließend vorgeführt worden, und in einem sehr aufwendigen methodischen Verfahren war dann retrospektiv erhoben worden, welche Gedanken er sich während der jeweiligen Episode über die Situation und über seine Handlungsmöglichkeiten gemacht hatte. Aus derartigen Gedanken hatte der Lehrer dann schließlich – nach einem standardisierten Verfahren in Kooperation mit dem Forscher – ein etwas allgemeineres Modell seines üblichen Bewältigens derartiger Unterrichtsepisoden (seine „subjektive Theorie“ dessen) konstruiert. – Jetzt, etwa ein Jahr später also, soll sich jener Proband in diese „subjektive Theorie“, diese individualspezifische kognitive Basis bestimmten Unterrichtshandelns, so hineinendenken, daß er daraufhin das Agieren dieses Lehrers in neuen Störungs-Episoden vorhersagen kann. Der Proband hat einen Bildschirm vor sich, bekommt eine entsprechende Unterrichtsepisode dieses Lehrers, die erst unlängst aufgezeichnet wurde, vorgeführt. Es wird abgebrochen, noch ehe man diesen Lehrer tatsächlich agieren sieht oder hört. Und nun hat der Proband, aus der Kenntnis der individualspezifischen „subjektiven Theorie“ heraus, anzugeben, welchen Typ von Handlung dieser Lehrer hier verwirklicht haben müßte – falls er seine diesbezügliche „subjektive Theorie“ über dieses eine Jahr hin beibehalten hätte und weiterverwendete (und falls es überhaupt stimmt, daß derartige kognitive Strukturen „handlungsleitend“ sind).

Es soll hier also geprüft werden, ob die kognitiven Strukturen, die der Lehrer aus den von bestimmten Unterrichtssituationen noch erinnerten Reflexionen konstruiert, ob diese „subjektiven Theorien“ tatsächlich generative Grundlage seines Handelns sind und – wenn ja – ob sich derartige kognitive Strukturen über längere Zeitstrecken hin stabil erhalten. Auch hier ist zu fragen: In welchen Hinsichten, in welchem Maße ist dieses Untersuchungs-Geschehen Praxis-Geschehen „homolog“, bei dem das Auftreten bestimmter Ereignisse im Unterrichtsstrom schließlich zu einem spezifischen Agieren (oder einem absichtlichen Nicht-Agieren) eines Lehrers führt?

Die exemplarische Beschreibung dieser zwei methodischen Ansätze mündet also immer wieder in die für die Anwendbarkeit zentrale Frage nach der „Alltagsentsprechung“, der „ökologischen Repräsentativität“ (Kaminski & Bellows 1982, S. 109). Aber wie sollte diese Frage denn überhaupt beantwortet werden? Dies wäre doch nur möglich, wenn es eine Beschreibungsmethodik gäbe, mit der man eine Beschreibung sowohl des eigentlichen, „natürlichen“ Alltagsgeschehens (hier vornehmlich im Schulunterricht) als auch der verschiedenen „Untersuchungs-Geschehen“ herstellen könnte; mit dem Ziel, beide Beschreibungen auf ihre „Passung“, auf qualitative Entsprechung und vielleicht auf ihren Ähnlichkeitsgrad hin zu beurteilen. Genau dies, eine (psychologische) Beschreibung von „Alltagsgeschehen“ zu leisten, ist eben – im Prinzip – ein zentraler Anspruch der „ökologischen Perspektive“. Wie würden die Autoren selbst wohl ihre Urteile über das Ausmaß der „Alltagsentsprechung“ ihrer Untersuchungsgeschehen bilden und begründen? Hofer und Wahl et al. sind offensichtlich davon überzeugt, daß in ihren eigenen Untersuchungsansätzen der Anspruch der „Alltagsentsprechung“ berücksichtigt ist, da sie aus ihnen Vorschläge für die Praxis – speziell für die Lehrerausbildung – ableiten.

3. Zweite Anwendung der „ökologischen Perspektive“: Prozessuale Rahmenmodelle und ihr Realitätsbezug

Die Ansätze von *Hofer* einerseits, *Wahl* et al. andererseits unterscheiden sich in einer bestimmten Hinsicht fundamental. Diese Unterschiedlichkeit offenbart sich in den übergreifenden theoretischen Rahmen, in die bei beiden die einzelnen Forschungsteilprojekte jeweils eingebettet sind. Sowohl *Hofer* als auch *Wahl* et al. bekennen sich ausdrücklich zu dem Anspruch, ihre Untersuchungsfragestellungen in eine – jeweils selbst konstruierte – Rahmentheorie (auch „Modell“) hineinzustellen bzw. sie teilweise auch aus dieser Rahmenstruktur herzuleiten. Beide bedienen sich dabei der Bezeichnung „Handlungsmodell“ bzw. „-theorie“. Aber in der Art und Weise, wie sie mit diesen Rahmenkonzeptionen im Detail umgehen, unterscheiden sie sich grundsätzlich und konsequenzenreich; und dies hat dann wieder zentral mit „ökologischer Perspektive“ zu tun. *Hofer* selbst bemerkt etwas von diesem Unterschied wenn er darauf hinweist (S. 23), daß sein Modell nicht ein „paramorphes“, die konkrete Realität abbilden wollendes, zu sein beansprucht – im Unterschied u. a. zu dem von *Wahl* et al. –, sondern lediglich ein „isomorphes“, nach dem „als-ob-Kriterium“ arbeitendes, mit dem Ereignisse nur angemessen vorhergesagt werden sollen (beispielsweise Lehrerverhalten aus Lehrerkognitionen). In etwas gewagter Pointierung kann man den Unterschied auch folgendermaßen charakterisieren: Sowohl *Hofer* als auch *Wahl* et al. kennzeichnen ihre Rahmenkonzeption als „Prozeßmodell“. Bei *Wahl* et al. kann man diesem Term zwei verschiedene Bedeutungen unterlegen, bei *Hofer* nur eine. In beiden Fällen ist damit gemeint, daß die theoretischen Komponenten (Elemente) der Rahmentheorie „prozessual“ miteinander verknüpft sind, daß man ihre Verknüpftheit als einen Prozeß lesen kann und soll. Bei *Wahl* et al. kommt noch eine ganz andere Lesart hinzu: Modell von einem Prozeß, Abbildung einer prozeßhaften Wirklichkeit. Dieses Verständnis von „Prozeßmodell“ impliziert, daß man (a) ein irgendwie geartetes „Bild“ von der „eigentlichen“, abzubildenden (eben prozessualen) Wirklichkeit hat (hier beispielsweise: Lehreraktivität in Unterrichtsstunden), daß man (b) eine abbildende Struktur konstruiert, ein „Modell“, das Bestimmtes von dieser eigentlichen Wirklichkeit erfaßt. Dieses Modell konstituiert dann sozusagen eine eigene, aus der „eigentlichen“ herausgeschnittene Teil-Wirklichkeit (c). Daraufhin kann man sich über das Verhältnis von (a) und (c) mancherlei Gedanken machen, beide unter verschiedenen Aspekten vergleichen.

Die Position von *Wahl* et al. kommt den Intentionen einer „ökologischen Perspektive“ nahe, allerdings offenbar ohne daß die Autoren dies selbst ausdrücklich anstreben. Jedenfalls wird nicht zunächst die typische ökopsychologische Ausgangsfrage aufgeworfen und systematisch behandelt: wie der fragliche Alltagsgeschehensbereich (schulisches Unterrichtsgeschehen) insgesamt deskriptiv erfaßt, aufgeschlossen werden könnte (vgl. *Kaminski* 1986b). *Wahl* et al. schränken vielmehr den Deskriptionsbereich von vornherein auf den Lehrer ein und binden sich, um dieses Alltags-Partialgeschehen deskriptiv artikulierbar zu machen, an bestimmte prozessual-handlungstheoretische Konzeptionen (vgl. S. 31 ff.).

Für diese importierten deskriptiv-handlungstheoretischen Konzeptionen ist charakteristisch, daß sie von der phänomenal gegebenen Kompliziertheit und Reichhaltigkeit des Aktivitätsstroms (hier des Lehrers) gewissermaßen möglichst viel zu erhalten, „einzufangen“ versuchen. Typisch dafür sind konzeptuelle Merkmale wie hierarchisch-sequentielle Gegliedertheit des Aktivitätsstroms, „Mehrfachhandeln“, Kontinuität, im Sinne von unablässigem Ingangbleiben des (individuellen) Aktivitätsstroms, Differenzierung von sprachlichem und nichtsprachlichem Geschehen, „spiralförmig“-kumulativer Aufbau von aktionalen Orientierungsgrundlagen, dabei Hierarchisierungen auch im rezeptiv-kognitiven Geschehen. Mittels dieser Konzeption schaffen sich *Wahl* et al. sozusagen eine rahmenhafte, nur grob skizzierte Hintergrund-Prozeßtheorie von der „realen“ schulischen Unterrichtsaktivität des Lehrers (in der übrigens emotionale Prozesse nicht vorkommen). Auf der Folie dieser Hintergrundartikulation konstruieren *Wahl* et al. nun ihr eigenes, projektinternes, stark vereinfachtes prozessuales Handlungsmodell. Charakteristisch und wichtig ist dabei, daß die Beziehungen dieses vereinfachten Arbeitsmodells vom Lehrerhandeln zu der bedeutend stärker ausdifferenzierten (wenn auch nur angedeuteten) „Hintergrund“-Artikulation des gleichen Lehrerhandelns im wesentlichen stets erkennbar und auch wirksam bleiben. Dies muß gleich noch weiter ausgeführt werden.

Zunächst zur anderen Position: Nicht daß es zu dem *Hoferschen* Arbeitsmodell überhaupt keine „Hintergrund-Artikulation“ gäbe. Aber was dort an Hinweisen auf die „reale“ erzieherische bzw. Unterrichtsaktivität auftaucht, bleibt vergleichsweise sporadisch und undeutlich. *Hofer* setzt sich mit seinem Arbeitsmodell also einerseits von Bemühungen um eine deskriptive „Wirklichkeits“-Artikulation ab (vgl. S. 23). Andererseits benutzt er zur Begründung bzw. zur Rechtfertigung der konzeptuellen Ausstattung seines eigenen Arbeitsmodells durchaus auch selbst mehr oder weniger direkte Verweise auf bestimmte „Alltags-Wirklichkeits“-Merkmale. Beispielsweise spricht er erzieherischem Verhalten das Merkmal kontinuierlicher Verwertung von Erfahrungen zu (S. 7). Oder er betont (S. 15), daß Entscheidungsmodelle allein nicht ausreichen (als Arbeitsmodell – bei ihm – für die Vorhersage von Erziehungsverhalten). Demgegenüber wolle er den Vorgang der Handlungsentstehung differenzierter beschreiben: Warum dies, wenn nicht mit Rücksicht auf die phänomenale Differenziertheit alltäglichen Erlebens und Verhaltens?

So kommt bei *Hofer* schließlich ein Arbeitsmodell zustande, das, seiner Komponentenzahl nach, nicht unerheblich komplizierter ist als dasjenige von *Wahl* et al.; und diese schätzen *Hofers* Modell auch so ein (anscheinend allerdings ohne zu bemerken, daß letzteres einen völlig anderen Typus verkörpert als ihr eigenes). *Hofers* Arbeitsmodell erscheint unter „ökologischer Perspektive“ also gleichsam als nicht eindeutig lokalisierbar. Er charakterisiert es letztlich selbst mehrfach mit ganz bestimmten Akzenten, die sich primär aus methodischen Funktionen herleiten: Das Modell soll heuristisch, für Forschungsplanung fruchtbar sein, und zwar in dem Sinne, daß es „Bedingungsanalyse“ vorstrukturiert; anders gesagt: daß es zum effektiven Vorhersagen bestimmter (einzelner) erzieherischer Handlungen beiträgt.

Infolgedessen erscheint, insgesamt gesehen, thematisch der Entscheidungs-Aspekt innerhalb von erzieherischer Aktivität verhältnismäßig stark hervorgehoben.

4. Implikationen der Rahmenmodelle

Diese fundamentalen Besonderheiten der beiden unterschiedlichen Positionen haben weitreichende Auswirkungen. Aus den besonderen methodologischen und rahmentheoretischen Vorentscheidungen von *Wahl* et al. folgt beispielsweise, daß die Autoren sowohl die Auswahl der formalen Einheit „Episode“ als auch die Auswahl spezifisch gearteter Episoden (auffällige Störungen, auffällige Leistungen) mittels der prozessualen „Hintergrund“-Rahmentheorie begründend rechtfertigen (S. 34, 41f.). Die Grundeinheiten ihres eigenen Arbeitsmodells werden gewissermaßen innerhalb des komplizierteren konzeptuellen Hintergrund-Netzes theoretisch lokalisiert. Dies führt schließlich auch dazu, daß sie aus diesem Hintergrund-Netz eine eigene hypothetische Interpretation des Datenentstehungs-Prozesses generieren: Wie könnten im Lehrer innerhalb des Aktivitätenstroms genau diejenigen Kognitionen bzw. Aussagen prozessual zustande kommen, die dann als qualitative Rohdaten in die Untersuchung bzw. in das Auswertungsverfahren eingehen (vgl. S. 35f.)? Von da aus kann man auch ihre Affinität zu dem „epistemologischen Forschungsprogramm“ (S. 18ff.) – mindestens teilweise – herleiten; obwohl dieses Hintergrund-Netz sie andererseits auch (objektiv) in ein gewisses Spannungsverhältnis zu ebendieser „epistemologischen“ Methodologie bringt. Der Arbeitsansatz und das Arbeitsmodell von *Wahl* et al. werden also letztlich auf bestimmte Arten von Lehrer-Einzelhandlungen eingeschränkt. Dabei wird das am Ende übrigbleibende, prozessuale Einfachst-Modell schrittweise abstraktiv aus jenem differenzierten handlungstheoretischen Hintergrund-Netz herausentwickelt. Dieser Hintergrund bleibt aber, wie gesagt, als heuristische Orientierungs- und Interpretationshilfe erhalten.

Hofer arbeitet ohne ein derartiges, die „eigentliche“ Wirklichkeit unterrichtlicher Aktivität artikulierendes konzeptuelles Netz. Wie gelangt er dann zu einem Arbeitsmodell? Kurz gesagt: eher „thetisch“, konstruktiv, synthetisch. Er stellt sich von vornherein auf die Grundeinheit „Einzelhandlung des Lehrers“ ein und konstruiert anhand eines Beispiels eine Modell-Handlung: „Hansi macht Fehler beim Schreiben.“ (Im Sinne von *Wahl* et al. also eine „Leistungsauffälligkeit“), und nun stellt *Hofer* sich sozusagen vor, was alles in einem Lehrer – sachlogisch notwendig – geschehen muß, damit dieser zunächst ein Handlungsziel setzen („Der Schüler soll fehlerfrei schreiben.“) und schließlich dann einen bestimmten, zielführend erscheinenden Akt – von mehreren denkbaren – ausführen kann (z.B. „Hansi streng anfasen.“). Dabei wird eine ganze Reihe theoretischer, aus unterschiedlichen Bereichen der Allgemeinen Psychologie stammender Teilkonzepte versammelt und zu einem Ablaufs-(Ketten)Modell synthetisiert (beispielsweise „Wahrnehmung“, „Bedeutungsbeimessung“, „Anspruchssetzung“, „Ursachenzuschreibung“, „Handlungs-Ergebnis-Erwartung“, „Entscheidung“, „Plan“ u.a.m.). Symptomatisch erscheint in dem Zusammenhang, daß *Hofer* auch das TOTE-Modell, auf das er kurz

verweist, dort (von einem kybernetisch gemeinten) in ein Ketten-Modell „rückverwandelt“.

Theoretischer und empirischer Bedeutungsgehalt der konzeptuellen Elemente des Hoferschen Modells werden also primär durch dieses illustrierende Einzelbeispiel vermittelt. Insbesondere der prozessuale Zusammenhalt der theoretischen Komponenten des Modells wird letztlich innerhalb dieses konstruierten Beispiels gestiftet und begründet. Was hat diese Prozessualität mit der Geschehenshaftigkeit realer Unterrichtsaktivität zu tun? Wie verhält sie sich zu den in einschlägigen Untersuchungen realisierten Geschehen? Die Antworten deuten sich bei *Hofer* in einem von ihm selbst verwendeten (vorgefundenen) Bild an: Die Teilkonzepte seines Prozeßmodells seien, sagt er, mit einzelnen (teilweise eigenständige Theorien enthaltenden) „Schachteln“ zu vergleichen; sie zu öffnen, sei „den Kapiteln dieses Buches vorbehalten“ (S. 20).

Aus dieser Eigencharakterisierung spricht eine Grundauffassung, die den Intentionen der „ökologischen Perspektive“ sozusagen diametral entgegensteht. Dies kann folgendermaßen einsichtig gemacht werden:

Nehmen wir an, *Hofers* Modell sei so zustandegekommen: Sein Urheber begibt sich irgendwann – als Zuschauer und/oder als Akteur – in reales unterrichtliches Geschehen hinein und richtet seinen Blick, jeweils punktuell, auf verschiedene Ausschnitte oder Teilmomente des Gesamtgeschehens (vornehmlich beim Unterrichten), hebt jedes Teilmoment mit einer treffenden begrifflichen Kennzeichnung heraus (etwa: „einen Schüler beurteilen“, „sich ein Ziel setzen“, „eine Erklärung für ein Ereignis suchen“, „sich für eine Maßnahme entscheiden“ usw.) und versucht dann hinterher, sich zu diesen einzelnen, herausgehobenen Teilmomenten, jeweils separat, Erkenntnisse zu beschaffen; entweder durch das Zusammensuchen passender Literatur oder dadurch, daß er selbst „modular angelegte“ empirische Untersuchungen durchführt. Auf diese Weise würden Module, „Schachteln“, entstehen, die er dann am Ende mit einem (plausiblen) Prozeßmodell zu verklammern versuchen könnte. (Einer „Klammer, welche die einzelnen Schachteln zusammenhält und miteinander verbindet“, wie *Hofer* selbst sagt; S. 20).

Diese fiktive Rekonstruktion der Modell-Entstehung nimmt ihren Ausgang von dem für „ökologische Perspektive“ typischen Gegenstandsfeld („reales Alltagsgeschehen“; hier speziell „Schulunterricht“). Was eine derartige Modell-Generierung von ökologischer Perspektive scheidet, ist die „Dekontextualisierung“ von Geschehensteilmomenten: Bei der Heraushebung einzelner Geschehens-Ausschnitte oder -teilmomente werden diese gegenüber ihrem unmittelbaren funktionalen Umfeld isoliert, aus ihm herausgetrennt, verselbständigt. Es entstehen *tesse-rae*, „splitter“, wie *Barker* aus ökologischer Sicht dazu sagt (1978, S. 4 f.). Je weniger einem reales Alltagsgeschehen als *wissenschaftlich-psychologisch artikuliert*, je mehr es einem als *psychologisch-amorph* erscheint, um so mehr wird man sich zu einer derartigen dekontextualisierenden Modellbildung legitimiert sehen; denn eine solche kollidiert nicht erkennbar mit einer gleichsam schon vorhandenen Strukturiertheit, die berücksichtigt werden will. Daraus resultiert dann letztlich wie selbstverständlich eine „ökologische Willkür“ in der Modell-Konstruktion.

Verfolgen wir zunächst das Schicksal jener solcherart herausgehobenen Teilmomente noch etwas weiter: Sie werden dann zum Fokus sich spezialisierender empirischer (größtenteil experimenteller) Untersuchungen gemacht. „Einen Schüler beurteilen“ oder „sich zu einer erzieherischen Maßnahme entscheiden“ usw. wird dann jeweils „irgendwie“ in einem Untersuchungs-Geschehen realisiert. Ob bzw. inwieweit diese Realisierungen dann noch jenen ursprünglichen Geschehensmomenten entsprechen, inwieweit sie „ökologisch repräsentativ“ sind, kann allerdings nicht präzise gefragt oder gar beantwortet werden, weil es dafür – in dieser Sicht – keine wissenschaftlich akzeptable Beurteilungsgrundlage gibt. Man kann hier allenfalls intuitive, unverbindlich bleibende Abschätzungen treffen. Nichtsdestoweniger kann auf dieser Grundlage umfangreiches „modulspezifisches“ empirisches Wissen erarbeitet und akkumuliert werden. Es tritt dann, beispielsweise in den einzelnen Kapiteln des *Hoferschen* Buches, „schachtelweise“ zutage. Aus ökopyschologischer Sicht besteht das Grundproblem derartiger Wissens-Module eben darin, daß sie sozusagen ökologisch ziel- und heimatlos sind; daß sie gleichsam nicht wieder zu einem Standort in der „eigentlichen“ Realität zurückfinden, weil dieser Ursprungsort nicht präzise genug beschrieben worden war. Noch etwas anders gesehen: Die solcherart dekontextualisierten Teilmomente von Realgeschehen machen, im Bild gesprochen, in ihrer empirisch-psychologischen Bearbeitung eine Metamorphose durch und lassen sich hernach nicht mehr in den Kontext einpassen, dem sie ursprünglich entstammen. Sie bieten sich nunmehr dafür an, beliebig nach Plausibilität interpretiert und verwendet – oder aber ignoriert zu werden.

5. Einige Thesen zur konstruktiven Funktion der „ökologischen Perspektive“

Soweit wurde „ökologische Perspektive“ als Ausgangsbasis und Bezugsgrundlage für kritische Reflexionen verwendet. Aber welche einschlägigen konstruktiven Gesichtspunkte und Vorschläge hätte „ökologische Perspektive“ selbst denn anzubieten? Darauf kann hier nur mehr andeutend, in thesenhafter Form Antwort gegeben werden:

1. Unter „ökologischer Perspektive“ betriebene Psychologie steht selbst noch am Anfang. Aber es sind immerhin einige Richtungen für Weiterentwicklungen, wie sie hier gebraucht würden, absehbar.
2. Ökopyschologische Aufbereitung unterrichtlicher (oder anderer erzieherischer) Realität würde nicht „Handlung“ als Grundkonzept verwenden – jedenfalls nicht damit beginnen. Statt dessen würde sie bei der Beschreibung und Analyse überindividuelle Geschehenssysteme ansetzen; so wie dies *Barker* mit seinem Behavior-Setting-Konzept – mindestens im Prinzip – vorgezeichnet hat (vgl. *Barker* 1968). Die Verwendung des „Handlungs“-Konzepts wäre dem unterzuordnen. Noch etwas allgemeiner gesagt: Man würde Alltagsgeschehen eher „von oben nach unten“ zu beschreiben und zu analysieren versuchen, von umfassenderen kontextuellen Geschehens-Systemen aus (wie es beispielsweise eine Unterrichtsstunde in ihrer Gesamtheit, als Behavior-Setting, ist) zu hierarchisch untergeordneten, raum-zeitlich zunehmend eingeschränkteren Teilgeschehen fortschreitend.

3. Handlungsartiges Geschehen der beteiligten „Individualsysteme“ würde in Korrespondenz zu diesen kontextuellen Systemen betrachtet und analysiert werden.

4. Primäre methodische Zugänge dafür wären „naturalistische“ Vorgehensweisen: vor allem Beobachtung, im Zusammenhang damit Kognitionsanalyse „im Feld“ oder nahe daran (vgl. Wahl et al. 1983).

5. Metatheoretische Leitvorstellung wäre, derartiges Alltagsgeschehen mit einem Verbund von untereinander systematisch verknüpften Konzeptualisierungsstufen zu erschließen, die sich im „Auflösungsgrad“ der Konzeptualisierungen unterscheiden (vgl. dazu Kaminski 1986b). Aufgrund bestimmter Entscheidungskriterien wäre dabei festzulegen, unter welchen Umständen mit welchem Auflösungsgrad, auf welchem Konzeptualisierungsniveau, empirisch-wissenschaftlich gearbeitet wird. (Eine derartige begründete Festlegung hatten, wie schon besprochen wurde, Wahl et al. getroffen, als sie ihr „Handlungsmodell“ konstruierten.)

6. Zur Verwendung unter „ökologischer Perspektive“ wachsen uns mit dem Fortschritt insbesondere der psychologischen Grundlagenforschung – teilweise auch aus Nachbardisziplinen – immer neue Konzeptualisierungsmöglichkeiten zu. (Man denke nur etwa an die eminent raschen Weiterentwicklungen, die sich in den Gegenstandsbereichen Sprache, Sprachverwendung, Kommunikation abgespielt haben und noch abspielen.)

7. Die ständig zunehmende potentielle Komplizierung der Analyse verschiedenster Gegenstandsbereiche – gerade auch unter „ökologischer Perspektive“ – zwingt dazu, die Beziehungen zwischen Grundlagenforschung, anwendungsbezogener Forschung und praktischer Anwendung selbst zu überdenken. Praktische Verwertung wissenschaftlich-psychologischer Erkenntnisse, hier speziell in der Lehrer- bzw. Erzieherausbildung, wird durch mindestens zwei Gesichtspunkte begrenzt: (a) Der für die Erkenntnisvermittlung erforderliche Aufwand muß sich in bestimmten Grenzen halten. (b) Vor allem müssen die Erkenntnisse so überschaubar und handhabbar bleiben, daß ihre Verwertung innerhalb der nicht veränderbaren Rahmenbedingungen in der Praxis, während des anforderungsgemäßen praktischen Tätigseins, möglich ist. Deswegen wird es wahrscheinlich zu einer noch stärkeren Trennung zwischen einer unmittelbar praxisbezogenen Forschung und einer sich von derartigen Rücksichten freihaltenden Forschung kommen müssen. Beide Arten von Forschung könnten durchaus an dem gleichen Gegenstandsfeld ansetzen, beispielsweise also auch an „schulischem Unterrichtsgeschehen“. Enger praxisbezogene Forschung würde sich ihre Aufgaben primär innerhalb des Praxisgeschehens selbst suchen und sie dann mit einer Strategie bearbeiten, die die Verwertbarkeit der Erkenntnisse von vornherein gewährleistet. Dies schließt nicht aus und macht nicht unnötig, beispielsweise schulisches Unterrichtsgeschehen auch unter verschiedensten anderen, gewissermaßen praxisneutralen oder sogar praxisfernen Konzeptionen zu interpretieren und vielleicht sogar zu beforschen. Es versteht sich von selbst, daß beide Forschungsarten wechselseitig füreinander offen und übereinander orientiert bleiben müssen.

Aber wo und wie wären die hier zur Diskussion stehenden Ansätze einzuordnen?

Orientiert sich Forschung über „subjektive psychologische Theorien“ bei Lehrern primär an Problemen unterrichtlicher Praxis? Beginnt sie mit einer Problemanalyse im Feld? Oder verwendet sie primär unterrichtliche Aktivität von Lehrern als Exemplifikationsfeld für grundwissenschaftliche Konzepte und die dazugehörigen Methoden und schaltet gewissermaßen dann erst, sekundär, auf Praxisverwendbarkeit um?

Literatur

- Barker, R. G.: Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford University Press, Stanford, Ca. 1968.
- Barker, R. G.: Stream of individual behavior. In: *Barker, R. G. & Associates* 1978, 3–16.
- Barker, R. G. & Associates: Habitats, environments, and human behavior. Studies in ecological psychology and ecobehavioral science from the Midwest Psychological Field Station, 1947–1972. Jossey-Bass, San Francisco 1978.
- Brinberg, D. & McGrath, J. E.: Validity and the research process. Beverly Hills, Sage 1985.
- Dann, H.-D., Humpert, W., Krause, F. & Teinstädt, K.-Chr. (Hrsg.): Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Ergebnisse und Perspektiven eines Kolloquiums. Sonderforschungsbe-
reich 23. Universität Konstanz 1982.
- Graumann, C. F. (Hrsg.): Ökologische Perspektiven in der Psychologie. Huber, Bern 1978.
- Groebe, N.: Das Forschungsprogramm subjektive Theorien: Einführung, Umriss, Entwicklungsmög-
lichkeiten. In: *Amelang, M.* (Hrsg.): Bericht über den 35. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für
Psychologie in Heidelberg 1986. Band 1. Kurzfassungen. Hogrefe, Göttingen 1986, S. 55.
- Kaminski, G.: Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Entwurf einer integrativen Theorie psy-
chologischer Praxis am Individuum. Klett, Stuttgart 1970.
- Kaminski, G.: Ökologische Perspektiven in pädagogisch-psychologischer Theoriebildung und deren
Konsequenzen. In: *Brandstätter, J., Reinert, C. & Schneewind, K. A.* (Hrsg.): Pädagogische Psycholo-
gie: Probleme und Perspektiven. Klett-Cotta, Stuttgart 1979, 105–129.
- Kaminski, G.: Ordnung und Variabilität im Alltagsgeschehen. Hogrefe, Göttingen 1986 a.
- Kaminski, G.: Paradigmagebundene Behavior Setting-Analyse. In: *Kaminski, G.* (Hrsg.): Ordnung und
Variabilität im Alltagsgeschehen. Hogrefe, Göttingen 1986 b, 154–176.
- Kaminski, G. & Bellows, S.: Feldforschung in der Ökologischen Psychologie. In: *Patry, J.-L.* (Hrsg.):
Feldforschung. Methoden und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung unter natürlichen Be-
dingungen. Huber, Bern 1982, 87–116.
- Kaminski, G. & Immelmann, K.: Die ökologische Perspektive. In: *Deutsches Institut für Fernstudien an
der Universität Tübingen* (Hrsg.): Funkkolleg Psychobiologie. Verhalten bei Mensch und Tier. Stu-
dienbegleitbrief 9. Beltz, Weinheim 1987, 57–119.
- Krampen, G.: Handlungsleitende Kognitionen von Lehrern. Instrumentalitätstheoretische Vorhersagen
pädagogischer Präferenzen. Hogrefe, Göttingen 1986.
- Terhart, E.: Intuition – Interpretation – Argumentation. – Zum Problem der Geltungsbegründung von
Interpretationen. Zeitschrift für Pädagogik (1981) 27, 769–793.
- Terhart, E.: Psychologische Theorien des Lehrerhandelns. Die Deutsche Schule (1984) 76, 3–18.
- Thommen, B.: Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler. Huber, Bern 1985.
- Wagner, A. C., Barz, M., Maier-Störmer, S., Utendorfer-Marek, I. & Weidle, R.: Bewußtseinskonflikte
im Schulalltag. Denk-Knoten bei Lehrern und Schülern erkennen und lösen. Beltz, Weinheim 1984.
- Willems, E. P. & Raush, H. L.: Naturalistic viewpoints in psychological research. Holt, Rinehart & Win-
ston, New York 1969.
- Winkel, G. H.: The role of ecological validity in environmental research. Proceedings of the Wisconsin
Conference on Behavior. Environment Research Methods. Madison, University of Wisconsin, Octo-
ber 1977.

Verfasser:

Prof. Dr. Gerhard Kaminski, Psychologisches Institut der Universität, Friedrichstraße 21,
7400 Tübingen